

言語教育におけるラーニング・アシスタントの活用 ー「ドイツ語インテンシヴ初級1」へのラーニング・アシスタントの導入

中川慎二

0 はじめに ー教育から学習へ、量から質へ

戦後日本の高等教育は1960年代に入り大学進学率がようやく15%を超えるようになり、トロウ・モデル¹でいうと高等教育はエリート型の時代からマス型の時代に突入した。エリート教育の時代には、少数者が特権的に高度に構造化された教育課程の中で高等教育を享受した。大学進学率が15%を超えると教育は特権的少数者のものではなく大衆のものとなった。教育課程も弾力化が求められ、教育機関にも多様性が求められるようになった。1979年日本の高等教育では第1回大学共通第1次学力試験（いわゆる共通一次試験のこと）が開始され、一期校・二期校の区別もなくなり国立大学は（産業医科大学を含む）1校しか受験できない体制に変わった。その後、1980年代の議論を受けて1991年の大学設置基準の大綱化がもたらしたのは国立大学の教養部解体、それに伴う言語文化部、共通教育センター、新学部（研究科）、外国語教育センターなどの設置²であった。入試改革では1980年代の議論をうけて、90年代に入り慶應義塾大学総合政策学部・環境情報学部（湘南藤沢キャンパス）が本格的にAO入試（アドミッション・オフィス方式）を導入した。日本の入試制度を質的に改革する新しい動きとして注目された。これはもともとアメリカの入試制度に「標準統一テスト」（SATやACT）³が学力担保の役割を果たしており、そのなかで実施された入学選抜で、これがいわゆるAO入試であった。ところが、日本の共通一次試験やその後のセンター試験は、長らく国公立大学に概ね限定されてきており、大学入学志願者全体の学力担保となるような学力測定の役割を果たせなかった。とりわけ私立大学では推薦入試とAO入試の違いも明確にできないまま「学力審査」と称する英語や国語（日本語）

¹ M. トロウ著、喜多村和之編訳（2000）「高度情報社会の大学」、玉川大学出版部

² 吉田文（2006）「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革」『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習』14

³ 松井範惇（2009）「アメリカの大学アドミッションとアドミッション・オフィサーの新しい課題」『大学評価・学位研究』第10号 p.3-23

上記の論文には「標準統一テスト」（SATやACT）についての詳しい経緯と説明がある。また、以下の報告書にも当時の高等教育改革の動きと参考にした事例としてアメリカ合衆国のSAT（小野博）、英国のチューター制度（永田雅人）、ドイツの大学のリメディアル教育（Brückenkurs）（中川慎二）に関する報告など、大学入学選抜と教育の質保障の議論がある。ちなみに、英国の大学ではチューターは教官が行い、学力向上のためのサポートを行うが、ドイツでは大学院生が担当する場合が多い。

小野博（編著）『「大学の入学選抜方式の改善」と「大学生の基礎学力の保持・大学教員のFD」』平成11-13年度科学研究費報告書 基盤研究(A)(2)課題番号 国 11691046
「米国の大学入学後の教育選抜システムに関する研究 ー大学の進級選抜、進級配置、転入学システムの実践的研究ー」

ないし小論文の基礎学力テストを実施することを文部科学省も認めざるを得なかった。それどころか、日本では AO 入試を取りやめる大学の動きの方が目立つようになっている。FD (Faculty Development) の動きも、オーストラリアのメルボルン大学のマネジメントシステムを日本の大学システムに導入⁴しようとした名古屋大学ではその先駆けとなる試みが多くなされ、評価された。名古屋大学では大学のマネジメント全体を改革する動きの中で、FD の効果を上げようとしたが、FD すなわち授業評価という発想が強い日本の高等教育の現場ではその定着に必ずしも成功しているとは言えない。そのような大学改革の文脈の中で、教授者中心（教育）から学習者中心（学習）へと教育の質的な転換が模索された。大学進学率が 50%を超える現在は、トロウ・モデルによると大学はユニバーサル・アクセス型の段階に入ってきているとされる。大学は社会との一体化を強め、高等教育には、知識や技能の伝達よりもむしろ、より新しく広い経験の提供を期待されるようになる。教育方法も ICT を活用しながら他の学習方法と組み合わせた教育・学習活動⁵が行われ、経験知が重要視される。

その大学改革の文脈の中で、教授サポートから学習サポートへと転換がはかられたのである。ティーチング・アシスタント (Teaching Assistant、以下 TA) からラーニング・アシスタント (Learning Assistant、以下 LA) へと転換を始めたのである。

英国の大学はそのほとんどが「Higher Education Funding Council からの資金で運営されているという意味で」(永田 2002) 国立大学であるという。永田 (2002) により、伝統ある英国のチューター制度を紹介しよう。チューター (Tutor) 制度には 2 種類あり、「各学生は Personal Tutor と Academic Tutor からそれぞれ助言、支援を受ける」という。アカデミック・チューターは講義担当者であり、パーソナル・チューターは 4 年間続く Tutor と Tutee の関係である。各教官は毎年 5～10 名の学生を担当し、学業・健康・経済的な問題などの相談役となり、しかも学期中 2 週間に 1 度はかならず面会をすることになっている。その際に、アカデミック・チューター (科目担当教官) からの報告がある。

学生の学習サポートの制度が伝統的に英国のカレッジ全体にあり、少人数のゼミ生を 1 年生から学生のチューターではなく、教官が丁寧に指導している。Oxford University, Bristol University, Aston University, Coventry University, Brunel University, University of the West of England での調査結果である。ドイツでも、正教授の講座にはチューター制度 (Tutorium) が設けられている場合が多いが、主に学部生、大学院生が授業支援と学習支援を担っていることが多い。

関西学院大学では 2011 年度は学長室からの文書「2012 年度 (春学期) 教育研究活性

⁴ 池田輝政 (2003) 「池田輝政が語る 新課程入試と大学マネジメント」『大学と教育』35, 4-21

⁵ その典型的な学習方法は、ブレンディッド・ラーニング (Blended Learning) といわれるもので、e ラーニングなどの ICT を活用した学習形態をそれ以外の学習形態と結びつけることで発展したものである。

宮地 功編著 (2009) 『e ラーニングからブレンディッドラーニングへ』共立出版 参照

化資金活用《教育活性化のための学部・研究科等の取組推進》で事業が示され、LA の試行実施等を含む謝礼、調査費、教材開発費、パンフレット作成が行われた。2012 年度秋学期より正式に予算が配分され、2013 年度からは当時の教務部から教務機構へと取り扱いが変更になったが（業務移管）、その後も本格的な LA の予算化は継続されている。2014 年度 4 月には「予算増額のための新たな活用方策や授業への配置計画」の募集が行われ、言語教育研究センターからはドイツ語教育委員会がこの機会に初めて応募した。ただし、2014 年度秋学期については、「2014 年度教育研究活性化資金活用 初年次教育・基礎教育のための学部・研究科等の取組」の枠組みで応募し、1 年生担当科目の「ドイツ語インテンシブ初級 1」で LA の導入を行った。

1 ラーニング・アシスタントの役割 ―教室場面からインターアクション場面へ

まず、ラーニング・アシスタントの業務については、関西大学と関西学院大学の規定を検討する。また、本学の LA を実際に活用した言語教育以外の科目の担当者の報告書の記述を学内の業務規程によりカテゴリー化し分析を加える。言語教育での LA の活用については、それに加えて、オーストラリアの日本語教育ティーチング・アシスタント（JTA）に関する研究、加えて最近のリメディアル教育（初年次教育）から示唆を得たい。

1.1 関西学院大学の LA 業務

本学の LA は、Ⅰ種とⅡ種に分けられており、業務内容は下記の 1)～5) となっている。Ⅰ種は 1)～5) までの学習支援全体、Ⅱ種は 4) 5) のみの授業支援がその業務である。

- 1) 学生の学習活動への助言対応補助
- 2) 学生の学習上の質問・相談対応補助
- 3) 学生の学習進捗状況等に関する授業担当者への報告
- 4) 授業運営の補助
- 5) その他授業担当者が必要と認めた教育活動上の補助

上記 1)～5) の項目を私見ではあるが、具体的かつ平易に説明してみよう。

1. 学生への助言（学生同士で行うピアサポートであるが、LA から積極的に助言する）
2. Q&A（学生同士で行うピアサポートであるが、学習者の質問に応答する形で支援する）
3. 教員への報告（LA から見た学習の進み具合、学習者のつぶやきの伝達、LA から見た授業についての授業評価・コメント、授業記録としてのプロトコルなど）
4. 授業補助（PC 設置・対応、ビデオなどオーディオ・ビジュアル機器対応、印刷物等の配布や提出物の回収、出席確認など）

5. その他

となっており、その他の業務は明確ではない。「専門的知識」に関する記述がないために、専門的知識が必要なのか、ないのかが示されていないが、通常は学部1年生を対象とする授業であっても、大学2年生程度の学生に、専門的知識を要求することは考えにくい。LAは過年度にその授業を履修した経験があるという程度の知識から、授業運営支援や学習支援（経済学部では、ディベートやレポート作成なども含む）に携わることになる。その意味で限定的に、専門的知識も多少含まれる可能性はある。とりわけ、レポートの作成については、すでに単純なスキルではなくテーマ領域の専門的知識を含むことが十分に予想される。

ここで、言語教育科目以外のLAについても紹介しておこう。本学では、まだLA制度は始まったばかりであるために、その運用については模索中であり、大規模なアンケート調査は実施されていない。本学経済学部では初年次に配当されている科目から、講義科目と演習科目を選んでLAが配置された。いずれも、言語教育科目ではなく、いわゆる大講義科目と約30名の学生を抱える1年次の基礎演習で導入された。経済学部での簡単な報告からは、LA業務の5つのカテゴリー別に分類すると、LAにさせた業務については、

- 1) 助言対応：6名
- 2) 質問相談対応：5名
- 3) 業務報告：0名
- 4) 授業運営補助：5名
- 5) その他：3名

であった。以下のことが明確になった。

- ・ 1) ないし 2) の業務をさせた教員は8名全員であった。
- ・ 3) 進捗状況の報告、授業記録（プロトコル）などをさせた教員はいなかった。
- ・ 4) 授業運営の補助（機器設置、プリント配布、出席確認、学習用プラットフォームLUNAの利用方法）をさせた教員が5名
- ・ 5) その他の補助が3名で、これには時間外の相談、学外授業のサポート、懇親会の開催などが含まれている。

LA業務に関する希望の記述からすると、本学のLA業務については、「授業前後の打ち合わせ」を明記しLA研修を実施する必要性があるのではないと思われる。

1.2 関西大学のLA業務

比較検討するために、関西大学のLAの業務に関する規定（説明）⁶を見てみよう。関西大学教育開発支援センターの学生募集資料には、「授業におけるラーニング・アシスタント活用に関するガイドライン」と「関西大学ラーニング・アシスタント規程」がある。こち

⁶ http://www.kansai-u.ac.jp/ctl/news/26_1.html（2015年1月31日確認）

らは、まず「授業中の業務」、「授業外の業務」の2つに LA の業務が分類されており、さらに「LA が担当できない業務」を明示している。つまり、LA に担当させることを避けた方がいい項目が示されているので、授業担当者である教員にも LA にもその業務の大枠がわかりやすくなっている。本学の5)を文字通り解釈すると、範囲の業務が広くなりすぎる可能性がでてしまうのである。関西大学教育開発支援センター(2012)「授業におけるラーニング・アシスタント活用に関するガイドライン」から「LA の業務」を引用してみよう。

【LA の業務】

3 授業における業務

(1) 授業中における業務

グループワーク等のファシリテーション、モデルプレゼンテーションの提示、専門知識や技術を要しない質疑への対応等をする。

(2) 授業外における業務

担任者との授業に関する打ち合わせ、LA 業務の省察(リフレクションペーパー記入)等をする。

4 LA が担当できない業務

以下の業務は、LA が担当することはできない。

(1) 担任者が不在時の授業代行

LA は、担任者が不在となる状況下で授業を代行することはできない。

(2) 成績評価に直接関わる業務

成績評価は担任者が責任を有し、LA がこれに従事してはならない。

(3) 担任者の秘書的業務

LA は、授業に関連しない担任者の秘書的業務に該当するものに従事することはできない。

関西大学のガイドラインに含まれる「LA の業務」の優れているのは、LA が行う業務は「専門知識や技術を必要としない質疑への対応」と明確にしている点であり、専門知識や技術を必要とする質疑への対応が排除されている点である。この点は重要で、筆者の経験からも LA が誤った説明や解釈を示さないように注意しなければならない。また、規定には「授業の前後における担当者との授業に関する打ち合わせ」を明記している。

1.3 言語教育のための LA —オーストラリアの日本語教育の実践から

言語教育の LA に関しては、ネウストプニー(1995)がオーストラリアでの日本語教育の経験から「ティーチング・アシスタントの活用」をまとめている。もちろん TA の業務は LA の業務と違ってより範囲が広がる。社会言語学、日本語教育の専門家であったネウス

トプニーによると、メルボルン地域では 1968 年から高校レベルの言語教育で導入されており、1976 年に最初の日本人ティーチング・アシスタント⁷が任用されており、浅岡（1981, 1987）を引用しつつ、以下のようにまとめている。（p. 158-161）

《教室での仕事》

- 1 生徒に正しい発音のモデルを与える
- 2 生徒の発音を訂正する
- 3 各種の口頭練習を行う
- 4 少人数グループでの自然な会話に加わる
- 5 聴解の練習を行う（とくに試験にむけて）
- 6 生徒とゲームをする
- 7 新出の仮名、漢字を教室で黒板に書く
- 8 生徒に日本の伝統的な話をする
- 9 日本語の歌や踊り、折り紙を教える
- 10 日本の映画やスライドを見せ、コメントを加え、生徒の質問に答える
- 11 日本の料理、茶道、書道等を実演する
- 12 教室の規律を保つ（普通はオーストラリア人の先生の仕事だが、日本人アシスタントもときにはこの仕事を行う）

《教室外の活動》

- 1 聴解演習のためのテープを録音する
- 2 授業のためのさまざまなハンドアウトを作成する
- 3 聞き取り練習、宿題、テストなどの問題を作る
- 4 作文、宿題などの採点
- 5 スピーチ・コンテストに参加する生徒を指導する
- 6 ゲームの準備
- 7 生徒を日本食の店につれていく
- 8 オーストラリア人の先生といっしょに学校祭向けの日本の展示を企画し生徒を指導する
- 9 上級の生徒と言語キャンプに参加する、各種の指導を行う
- 10 オーストラリア人教師との日本語会話
- 11 日本語、日本文化、社会についてオーストラリア人教師からの質問に答える

⁷ 例えば、神戸日豪協会が募集している日本語補助教員の制度がある。日本語補助教員の資格で日本語母語話者である大学生以上の 20 歳から 29 歳までの英語能力のある人をインターンシップとして派遣する事業である。この制度を利用して約 11 か月日本語補助教員としてオーストラリア中等教育の学校で補助教員を行っている。同僚であった故木村真治助教授（当時）や筆者のゼミ生も補助教員としてオーストラリアに滞在している。この補助教員は、日本で行われている LA よりは業務の範囲が広く、学校との関わりも深い。

12 職員会議等に参加する

13 教師の研修会に参加する

ネウストプニーはさらに大学レベルの日本語コースについても記述しており、まず冒頭で「教師と学習者しか参加者がいないという時代は終わった」（1995）と言明し、日本語コースにおけるティーチング・アシスタント（以下、TA）のあり方に関して、ハイムズ「話すことのエスノグラフィー」（Ethnography of Speaking）（1962）に示されたモデルに倣って極めて的確な議論をしている。TAを日本語教育の参加者（コミュニケーションの参加者）の一つのタイプとしてとらえ、教員などのキャリアではないので、短期間の参加であること、さまざまな程度で日本語教師訓練を受けた人である場合が多く、生徒の母語（オーストラリアでは概ね英語）を話すTAもいるが、「英語の能力のない人の方が日本語の授業の成功に貢献する例が見られる」とも記している。TAが授業に参加していると学習活動が活発になる。しかし、TAは「教師ではなく、授業参観者でもなく、単なる友人でもない」ために、「十分に資格のある教師によって計画され、指導されている」授業の中に組み込まれて活動するべきであることを強調している。オーストラリアでのTAには、より学習者に近い形で、しかも学習者同士で行うピアサポートの形（タンデム学習に近い）で1対1のペアになって教室外場面でのインターアクションの問題解決を手助け（日本食レストランなど）することもあるとしている。学習者にとっては「本物の場面（authentic situation）」となるとする。しかし、決して教師にとって代わることは好ましくない（代理で授業を担当するなど）と主張する。また、様々な教授法で活用することができ、宿題の添削（本学では、担当職員に口頭で確認した限りでは、認められていない）やドリル・マスターには最適であるとしている。

また、日本語ティーチング・アシスタント（以下、JTA）の機能、つまり役割については、まずはインターアクション的機能を挙げ、「日本文化と社会の理解」に貢献するとしている。ネウストプニーのいう社会言語能力、社会文化能力の養成につながるとし、学生プロジェクトに対する情報源になり、日本人の「代表」になるとしている。しかし、にもかかわらず学習者には「学習対象の文化の語り部を観察する可能性と、文化的コミュニケーション的な差異が作り出してしまった壁をつき崩す可能性」が与えられるとし、単純な「日本文化の代表」ではなく、越えがたい「壁」をつき崩し文化的な学習が促進されうるとしている。日本文化の代表ではあるが、典型ではないと議論するのである。また、専門的な知識をもったインフォーマントとして説明することは期待されていないとするのである。解釈的な知識を必要とされる「説明」アクティビティには不適切とされ、「練習」アクティビティや「パフォーマンス」アクティビティには向いているとする。

マネージメント（モニター、評価、調整）の役割には注意が必要であるが、第三者（媒介者：mediator）としての役割は重要であるので、JTAのマネージメントにおける活躍の可能性を示唆している。

ネウストブニーは JTA の訓練のためのセミナーを開催しており、その内容は以下に示す 6 項目である。

- 1 人間のインターアクションの性質（特にコミュニケーションに関して）
- 2 母語場面と接触場面の違い
- 3 フォーリナー・トークのこと
- 4 言語、コミュニケーションおよびインターアクション問題
- 5 彼らの活動する国の社会や文化（教育制度を含む）
- 6 JTA としての活動（なるべく具体的に）

ネウストブニーの TA に関する議論で興味深いのは、「あまり教授経験のない訓練中の教師が TA に最適」であり、「彼らが経験を積んで一人前になればなるほど彼らは教師となってしまう、ティーチング・アシスタントとして機能する能力は失っていく」と考えている。TA としては教師でない方がいいというわけである。あくまで教師ではない点は LA と共通しているが、ネウストブニーが考えた JTA は本学でいうと教学補佐と呼んでいる大学院生の補助の業務と LA が担っている学習補助の業務を合わせたものだと考えると理解しやすい（とはいうものの、かなり違う）。LA や TA の「指示された」業務と「果たしうる」役割について考える必要がある。ネウストブニーは TA に関する議論を、授業という学習場면을教室内、非伝統的教室場面、教室外の場面、学校外の場面の 4 つに分けることから始めていた。

教室場面では教授者と学習者の役割は、かなりの程度で伝統的な言語教育の文脈の中では固定してしまっている。TA や LA が言語教育の教室場面で果たす役割は大きく、可能性も開かれている。これまでの研究からも、LA の導入に関しては、TA とは役割が違うものの、教授者と学習者の間に立ち、教授者とは違った立ち位置で授業の進行を観察することができる点、コミュニカティブ・アプローチ（ネウストブニーは、ポスト・オーディオ・リンガルと言っている）での教室場面でモデル会話を実演するなど「話す」「聴く」練習や、ランデスクンデのインフォーマントとしての役割は大いに期待される。ただし、授業は 1 コマ毎にある程度の評価が可能であるが、長期的な言語教育の成果を考えると、学習習慣の形成と自立的な学習者の養成という目的のためには、1 学期間あるいは 1 年間、2 年間という時間の長さの中で、その学習成果を評価する必要がある。例えば、ネウストブニーが言うように、LA や学習者のインタビュー結果を近視眼的に評価するのではなく、本学の言語教育でいうと少なくとも 2 年間（ないし 4 年間）という時間的長さの中で、学習目標言語の使用と学習習慣の形成、また自立的学習者の養成になっているかを評価する必要がある。それは、ネウストブニーの観察によると、オーストラリアの日本語教育にける TA の場合でも「英語の能力のない人の方が日本語の授業の成功に貢献する例が見られる」からであり、授業での使用言語の問題は、インターアクション能力、コミュニケーション能力の養成が目的となっている場合にはとりわけ配慮が必要な大きな問題であり、学習者の母語

を使用することに依存する形で授業や学習支援をすることを優先する理由には必ずしもならない。

2 ドイツ語インテンシヴ初級1でのLA導入に関するインタビューから

本号で、宮下（2015）が言語教育研究センターで開講している「ドイツ語インテンシヴ初級1」にLAを導入した経緯について述べている。ここでは筆者が宮下と共に実施したインタビューの録音から、文字起こしを行い日本語に訳した個所を引用しながら、日本語使用についてドイツ語LA（ドイツ語母語話者に対して行ったドイツ語インタビュー）と担当教員（3名の担当教員に対するインタビューからドイツ語母語話者教員1名のドイツ語インタビュー）の判断が違う個所を以下に引用する（すべてドイツ語から筆者が日本語に意識している）。言語教育の教室場面での学習目標言語（=LAの母語）の使用と、学習者の母語（=LAの学習目標言語）の使用について、授業での経験からそれぞれが語りだしている箇所である。

インタビュー1（2015年1月19日11:20-12:30）から

タイトル：“Spaß gemacht”（楽しかったです）

話者：LA1（learning assistant）：ラーニング・アシスタント1，

I1（Interviewer1）：インタビューアー1

LA1：楽しかったけれども（Spaß gemacht）、最初は生徒たち（Schüler）は大人しくて、私の方もそうで、先生みたいに見られていたので、私に不安も感じていたようで、ドイツ語をはなすときも誤りをするのではないかと心配していた。でも、時間がたつにつれてよくなっていき、質問があったら自分から私の方へ来るようになった。

I1：どんな質問がありましたか。

LA1：授業で自分で文章を書かなければならない時に、冠詞だとか使いたい単語が分からないとか、そういう時は質問されました。

I1：それであなたは。

LA2：ぼくの場合も同じで、質問があったら、どうしたらいいか話もできるし、LAも学生だから、教師じゃないので、質問しやすかったのです、まあ最初はやっぱりおとなしくしていて、先生も言ってたんですが、学生の勉強の仕方はとても日本的で、先生はあれやりなさいこれやりなさいって言わなければならないし、言わなければ、例えばA先生が何も言わなければ一人では何もしない、それで彼らといろいろ話をしました、そうしたら彼らも気が付いたんです、自分から勉強したいんだと。で尋ねてみたんです、自分から勉強したいと思うの、勉強しなければならないから勉強しているのって、そうしたら、私たちはもともとドイツ語を勉強したかったのよって、それでいろいろ助けてあげるようにしました、先生たちにしないような質問をぼくにはしたんです、例えばドイツの音楽が聴きたいんやけどなんか送ってくれる（メールやLINEで）、ドイツの歌とか貸してくれる、ドイ

ツの企業で優良な企業は、アメリカの企業をドイツ語でどういうとか、そういうことがあればあるほど、LA 先生 (learning assistant teacher) は先生よりも学生に近くなるので、質問しやすいし、いい関係になっていったんです、でしょ (LA1 に向かって) [LA1: そうね]、最初は全く自信がなかった女子学生がいたのですが、彼女たちが交換 (留学) をやりたいとか、ドイツに行きたいのとか、ある学生は長い時間ずっと質問していて、その子は 1 か月ニュールンベルクに留学するのとか、他の学生も交換留学したいからって訊いてきて、先生と学生よりも近い関係になっていったんです。

I1: LA の役割ってなんだと思いますか。

LA1: 私は教室の前に座っていて、・・・

インタビュー 2 (2015 年 1 月 21 日 10:00~11:00) から

„darum auf deutsch zu sprechen“

話者: L1 (Lehrer1): 教員 1

I1 (Interviewer1): インタビューアー 1 (同上)

L1: もし LA の子たちが日本語をしゃべらなかつたらねえ、ドイツ語でしゃべってくれたらねえ、もちろんそういうことあるんですよ。日本語でばかり喋ってね、それにも限度があるでしょ。

I1: 先生はご自身ではできるだけドイツ語で話すようにされているわけですね。

L1: インテンシブ・コースではそうです。このクラスでは日本語はあんまり喋りたくないですね。もし、学生の誰もが私の言うことを分かっていると思ったら (日本語で話しますし)、テストに関しての連絡などは日本語でしてますよ。意図的にドイツ語でしゃべっているのに、LA が日本語で説明を始めたらね (困るでしょ)、そういう時は日本語では言わずにとか、意図的にドイツ語でしゃべっているのですからとかね、

LA は媒介者 (Mediator) として大きな役割が期待される。引用した LA に対するインタビューでも、教員には向けないような質問などもしているようで日本語での LA とのインターアクションはドイツ語学習の動機づけになっていると思われる。ドイツ語母語話者の教員からも日本語母語話者の学生の学習態度があまり積極的ではなく、「指示待ち」のような学習態度であることを「日本の学習」と指摘されており、LA とのインターアクションを通して、学習動機や学習態度に変化が感じられたと答えている。一方で、インテンシブ・コース担当教員からすると、日本語に依存する形で行われる LA とのインターアクションは授業の目的から大きく外れるどころか、その日の授業の進行にも影響を与えかねない場面があったという。授業の運営の責任は教員にあり、LA を授業で活用するためには、授業前後の打ち合わせが必要なのではないかと思われる。LA が授業の中で活用されるためには、ただ、そこにいるだけでは役割が十分に果たせない、とりわけ毎回の学習目標を LA も共有して授業に臨むことが重要であることが明確になった。

3 ピアチューターとしてのドイツ語母語話者 LA のトレーニング

日本の高等教育は、トロウ・モデルによるとユニヴァーサル・アクセス型であると言われている。旧帝国大学の講座（Lehrstuhl）制の伝統のあった時代から、戦後進学率がまだ15%未満であった1965年ころまでのエリート型の大学では、ゼミナールでの師弟関係は学習方法の基本であった。ところが高度成長期に入った60年代には日本の大学は急速にマスプロ化し、その後のICTの発展と共に、日本的に受動性の高い「学生消費者」（Riesman 1980）となった学生を抱えつつ、ユニバーサル・アクセス型の段階に入ったのである。日本では2000年ころから始まったとされる「ピアサポーター」「ピアチューター」「ピアリーダー」と呼ばれる学生による学生の学習支援は、ユニバーサル段階の大学では必要な学習支援である。『リメディアル教育研究』第9巻第2号（2014）でも「学生による学生への支援」が特集テーマとなっているが、「チュータリングガイドライン」作成の必要性（渡邊他 2014）を主張している。上級生や大学院生であるチューターは、そのガイドラインのもとに、養成されていく。ガイドラインは、マニュアルと違って、チューターの手続き的知識を示しているが、宣言的知識は示していない。

今回は、言語教育研究センターで開講しているドイツ語インテンシブ初級 I で LA を導入した。週 3 回の集中学習のコースで学習者の学習動機は比較的強い。しかし、教員一人で多人数の学習者とコミュニケーション・アプローチで教授する場合、その活動がインターアクションで構成されればされるほど、LA 活用の可能性は大きくなる。今回の導入では、授業担当教員 3 名（うち、2 名は日本在住のドイツ語母語話者）、LA 4 名（すべてドイツ語母語話者である交換留学生）、学習者 1 名（日本語母語話者）に半構造化インタビューを行い、LA 導入の経験について語ってもらった。授業での日本語使用に関する部分だけを文字化し引用したが、それぞれのひとが自分の学習経験と教授経験、また独自の学習理論に基づいて、LA の役割、授業の活性化について熱く語ってくれた。今後この知識を生かしながら、インテンシブドイツ語のコースデザインをさらに改善し、教授能力を向上させるためには、LA との協働作業が有効であると考え。様々な改善の可能性を示唆するインタビューであったが、共通していたのは「LA を導入してよかった」という意見であった。今後は、ドイツ語 LA のためのガイドライン作成に取り組む必要がある。

参考文献

- 小野博（編著）（2002）『「大学の入学者選抜方式の改善」と「大学生の基礎学力の保持・大学教員の FD」』平成 11－13 年度科学研究費報告書 基盤研究（A）（2）課題番号 国 11691046「米国の大学入学後の教育選抜システムに関する研究 ―大学の進級選抜、進級配置、転入学システムの実践的研究―」
- M. トロウ著、喜多村和之編訳（2000）「高度情報社会の大学」、玉川大学出版部

- 谷川裕稔, 石毛 弓 (2014) 『ピアチューター・トレーニング 学生による学生の支援へ』
ナカニシヤ出版
- J. V. ネウストプニー (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- J. V. ネウストプニー (1995) 「第 7 章 ティーチング・アシスタントの活用」『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- Hymes, Dell H. (1962) *The Ethnography of Speaking*. In *Anthropology and Human Behavior*. Washinton, D.C.
- 松井範惇 (2009) 「アメリカの大学アドミッションとアドミッション・オフィサーの新しい課題」『大学評価・学位研究』第 10 号 p.3-23
- 松下佳代 (2002) 「学生消費者主義と大学授業研究 ―学習活動の分析を通して」『京都大学高等教育研究』第 8 号
- 吉田文 (2006) 「教養教育と一般教育の矛盾と乖離：大綱化以降の学士課程カリキュラムの改革」『高等教育ジャーナル―高等教育と生涯学習』14
- 永田雅人 (2002) 「英国の大学の入学者選抜方式と入学後の学生の学力維持政策に関する調査」小野博 (編著) 『「大学の入学者選抜方式の改善」と「大学生の基礎学力の保持・大学教員の FD」』所収
- 日本リメディアル教育学会 (2014) 『リメディアル教育研究』第 9 巻第 2 号
- 渡邊浩之, 鈴木克明, 戸田真志, 合田美子 (2014) 「チュータリングガイドラインの開発と形成的評価について」『リメディアル教育研究』第 9 巻第 2 号
- Riesman, D. (1980) *On higher education: The academic enterprise in an era of rising student consumerism*. Jossey-Bass Publishers.
- リースマン, D. (1986) 『高等教育論―学生消費者主義時代の大学』(喜多村・江原他訳)
玉川大学出版部